

「国語教育研究」第五十九号（平成三十年三月刊）

【第58回広島大学教育学部国語教育学会・研究協議】 1

学習者の実態を捉えた漢文の授業実践

——「イマココ」の相対化をめざして——

中嶋 勇 太

1 はじめに

現在、新学習指導要領、大学入試形態の改革といった大きい形での「教育改革」が近づいてきており、時代、社会が求める生徒像や学校教育の形も一昔前とは大きく変容していくことが考えられる。

2016年12月に中央教育審議会から公表された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」を読むとすべての根底には「社会で活用できる資質・能力の育成」という考え方が基盤として存在する。すなわち「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、両者が連携、協働して子どもたちに必要な資質・能力をはぐくむことを意味している。その中で国語教育が担う役割は多岐に渡ることには想像に難くないがここでは漢文教育に焦点化したい。答申の中で漢文教育が位置づけられるのは「古典探求（案）」という科目となる。そしてその「古典探求（案）」

に求められるものは「古典を主体的に読み深めることを通して、自分と自分を取り巻く社会にとつての古典の意義や価値について探求する」という題目となる。つまり「古典の意義や価値について生徒自らが答えを探す」という視点が必要になるのである。

また今回の答申においては「どのように学ぶか」というテーマへの一つの解答が示されており、それが今さかんに叫ばれているアクティブラーニングを再定義した「主体的・対話的で深い学び」という文言である。「主体的な学び」とは生徒が学びに興味関心を持つて向かい、次の学びにつなげることであり、「対話的な学び」とは他者の考えと交流させながら自身の考えを広げ、深める学びである。ベネッセはその場合の「他者の考え」とは、「友人や教師、地域の人の対話だけではなく、読書を通じた筆者との対話や、歴史上の人物の考え方との交流などを通じても触れることができる」とする。そして最後の「深い学び」が指す内容とは「言葉による見方・考え方を働かせ、言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを深める学習活動」のことである。

今回の研究において稿者はこれらの点に着目し、仮説を設定した。すなわち、

- ① 古典世界の人々と問題を共有して彼らと対話し、
- ② その対話を通して他者のものの見方、考え方を知ると同時に、
- ③ 自己のものの見方・考え方について考えを深め、
- ④ そのプロセスの中で古典作品の意義、価値について学習者が考えを深める。

という学習活動がこれからの古典教育、そして漢文教育に求められるのではないかという仮説である。

今回の研究はこれらのテーマを念頭に置き、位相の異なる二つの高校における授業案を構想、実践することでこれからの漢文学習の可能性について考察するものである。

2 仮説を踏まえた授業構想

上述した目標における「古典作品の意義、価値」について稿者は「タテ」と「ヨコ」の論理でその意義、価値を認識している。すなわち古代中国という、現代日本とは「タテ（＝時代）」「ヨコ（＝国）」ともに大きく異なる社会の中で展開される物語とその時代背景、そしてそれをいかに価値づけるかという思想の中に、「イマココ」につながる源流や「イマココ」との差異を認識するということである。漢文学習で重要なのは「このような人物がこのような思想を唱えた」といった知識の獲得ではなく、知らず知らずのうちに自らの価値観や思考様式に内在化している古代中国からつながる思想を相対化す

ることにある。（もちろん、都合良く今に繋がる事象だけを探すのではなく、今に「繋がらなかった」事象について考えを馳せることも、今とは異なる可能性を開く活動につながるだろう）。

そしてそのような気付きを見出せる教材を学習者のレベルに合わせて選定し、工夫を施すことで、学習者に漢文を学ぶ意義や価値を実感として見出させることができると考える。

上記の目標を達成する際に参考にしたのが『新編国語総合（大修館）』に採録されている、漢文を学ぶ前に学習者に読ませるという意図で載せられた「漢文のすすめ——未来を考えるヒント（加藤徹）²」である。

その中で着目したのが加藤氏の述べる「典故＝リンクすること」と「過去、現在、未来をシフトする」という着眼点である。

「二千年以上も前の外国の故事と今の自分の生活をリンクさせることで、ちょっとだけ高い見地から、今の自分を見つめ直すことができる」

「歴史と対話することで現在や未来を考えるヒントを得る、という対話的思考こそ、漢文古典の真骨頂である」

この二つの視点を稿者が勤務した二つの趣の異なる高校での実践の中で中心に据え、述べていくこととする。

3 授業実践①〜熊本県立宇土高等学校における実践〜

(1) 単元の基本情報

- ① 対象生徒…熊本県立宇土高等学校2年生
- ② 時期…2016年3月（3学期）
- ③ 単元名…「漢文で哲学」～「正しさ」とは何か～
- ④ 教材…A 『論語』 B 『韓非子』 C 『史記』

(2) 学習者観

熊本県立宇土高等学校は熊本県の北部に位置し、熊本市内から天草方面へ向かう通り道にある。地域では伝統ある進学校として名高く、文武両道を掲げ、勉強部活ともに一生懸命励む生徒たちが多く、中高一貫教育がなされており、6年間を宇土中・高で過ごす生徒も多い。近年宇土高校は変革を続けており、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）指定校に指定され、理系による研究発表や海外への研修など様々な面で学校外、国外へ飛び出している。

担当するクラスは文系のクラスであるが、本校では何かと理系の活躍を取り立たされることが多く、文系の子は少しばかり肩身が狭い思いをしている。そんな彼らを見て改めて文系と呼ばれる学問を学ぶ意義、活躍の場はどこかという問いについて授業者自身も省みることが多くなった。

さらに近年はその文系の存在意義という点で多くの議論がなされているがその中で着目したのが以下の文章である。

一般に「役に立つ」とは、与えられた目的をより効率的に達成する手段の有効性の意味です。例えば、東京から大阪まで安全に着くという目的が与えられ、その手段として工学が使われて新幹線が生まれました。このような「目的遂行型」で「役に立つ」のは、どちらかというと理系です。しかし、目的は30年、50年の時間の中で変化します。人々が求める価値が、その前提から変わっていくのです。そこで求められるのは、既存の価値を問い直し、違う場にあらたな目標を設定する実践、「価値創造」です。文系は、このとき「役に立つ」のです。

人文社会科学は、歴史的に社会における「価値」の問題を考え続けてきました。その代表は、社会学者のマックス・ウェーバーです。そして経済学も歴史学も人類学も、異なる視座から価値とは何かを問い続けてきました。文系が価値創造的であるのは、文字通り「価値」が文系の学問の中心テーマだからです。ですから、「理系」と「文系」の役に立ち方はちよつと違って、後者は前者の価値観を相対化し、より長く広い視座から新しい価値を見いだす力を身に付けるのに役立つてきたのです。この「価値」の問い直しこそが、文系の学問の根幹です。

これは『文系学部廃止』の衝撃³⁾の一節である。ここで吉見氏が述べているこれからの社会で文系に求められる「より長く広い視座から新しい価値を見いだす力」はまさしく「歴史と対話することによって現在や未来を考えるヒントを得る、という対話的思考」をもたらし

漢文教材を学習者に提示し、対話させることで育成することができ
るものであり、その力は生徒がこれからの社会を切り拓いていく突
破口となるのではないかと考え、宇土高校の文系クラスの授業を構
想するにあたりヒントとした。

(3) 教材観 『史記』（論語）『韓非子』

一般的な『史記』の受容のされ方は、武田泰淳氏が『司馬遷 史
記の世界』⁴で描いている認識に代表されるように「司馬遷『史記』
の作者」というものである。

しかし、谷口洋氏は『悲劇の星雲』との格闘―文学としての『史
記』研究序説⁵において、これまでの『史記』研究を文学として
の『史記』受容と歴史書としての『史記』受容の側面から細かに分
析し、その上で「司馬遷の、物語―とりわけ悲劇―に対する態度に、
距離を置いたものと同情的なものがあること」に着目することで
これまでの『史記』の読み方とは一線を画す一つの読みを提示する
それが

司馬遷は、目の前の巨大な「悲劇の星雲」と格闘し、自らの執筆
理念に照らして、それぞれの物語を加工したり論評したりした。そ
れは形の上では成功したから、司馬遷は物語を制圧したということ
もできよう。ただ、司馬遷は物語自体を抹殺したり、根本的に書き
改めたりしたわけではない。さらに、執筆の過程で、司馬遷自身も
悲劇的な経験をし、「悲劇の星雲」に連なる自分自身を意識するよう
になり、おそらくそれによって、物語に対する態度も変わった。あ
げくには、司馬遷自身までもが「悲劇の星雲」中の人物であるかの

ように受け取られてゆくのである。『史記』の文学性のユニークさは、
司馬遷の前にあった傳承の厚い蓄積と、司馬遷自身とのどちらが勝
者ともつかぬ、否、現在進行形のままで讀者の前に投げ出された、
終わりのなき戦いにあると言えるのではなからうか。
というものである。

この谷口氏の『史記』の捉え方は今回『史記』を教材として捉え
る際に極めて有効なものであると言える。つまり『史記』テキスト
は司馬遷が書いたものであるという認識から『史記』は司馬遷が古
代中国の厚い蓄積と格闘しながら編集したものであると捉える見方
である。

そう捉えると、『史記』テキストが描き出す諸相や問題領域を捉え
た上で、その問いに対して「論贊」に見える司馬遷の価値判断と学
習者が対話を行うことが可能となる。まさしく「①古典世界の人々
と問題を共有して彼らと対話」することができるのである。今回の
授業においては谷口氏の『史記』の捉え方を念頭に置いた上で授業
を構想した。

また、学習者は『孟子』を学ぶ過程で儒家思想の基本的考え方に
ついて学習を済ませ、さらに『韓非子』を学ぶことによって法家思
想の基本的考え方について学びとっている。

その学習者の習得した知識を基盤とし、その二つの価値観をぶつ
ける授業を構想した。すなわち、儒家思想の「家族」という最小単
位を重要視し、「孝」を基本としたいわゆる「私」を大切にする価値
観と、法家思想の国家という枠組みの中で法を用いて全体主義的
「忠」を重要視する「公」を重んじる価値観のぶつかり合いである。

「公私」

公と私とは、社会における基本的な二つの位相や領域、また社会生活、とくに政治的な場面における人間の基本的な二つの心情・態度をいう。君主をはじめとする統治者自身あるいは統治者にかかわる事物と、人々の私有または私用、また公権力に属するものと属さないもの、公権力の行使に従うと従わない、人々・万物の間に共通・共同しているものと共通・共同していないもの、天下・国家の全体にかかわるとかかわらない、などの意。

その公私の対立が明確に表れるのが「直躬」のエピソードである。この「直躬」のエピソードは『論語』『韓非子』どちらにも収録されており、同じ物語に対して各テキストは別の結論を出している。この物語の結論の付け方の差異を読み取ることで「儒家」と「法家」の「正しさ」の差異、そしてその背景に存在するそれぞれがよりどころとする「正しさ」の基準を認識することができる。すなわち②その対話を通して他者のものの見方、考え方を知る①ことができるのである。

そしてその認識を持った上で学習者は『史記』の石奢の物語と対峙することとなる。「公」と「私」、「忠」と「孝」の間で葛藤し、その結果自らの命を絶つという石奢のエピソード、そこに決して両立できない二つの「正しさ」を見いだすことができるのである。さらにそこに『史記』の編集物としての側面②という見方を持ちこむと、『論語』『韓非子』の「直躬」のテキストが自らの思想の立ち位置を明確化し、教訓を示すものであったのに対して、『史記』の「石奢」

テキストは決して石奢の行動の是非を結論付けない。「正しさ」の答えを提示しない。その「石奢」のテキストを通して既習の「私」を重んじる儒家思想の価値観、「公」を重んじる法家思想の価値観を再認識し、司馬遷の「石奢縦父而死、楚昭名立（石奢の行動は楚の昭王の名を高める行為であった）」というように「公」の側面から評価している論賛と対話しながら、自らの結論を出す、あるいは出せないというプロセスを通して自らの「正しさ」という曖昧な概念を相対化していくことができ、その営みの中で「③自己のものの見方・考え方について考えを深め」ていくことができるのではないかと考える。

(4) 指導観

指導に当たっては、内容を読み取り、そこから問題について考えさせる際に、句法等も押さえながら学習を進めていくために、テスト形式でそれぞれのテキストを学習者に提示する。そして話の概要をつかんだ後に、自らの意見を持ち、他者の意見を聞くための協同学習を行うこととした。

(5) 単元の目標

・「公」と「私」の対立という当時の問題領域を読み取る。
・「正しさ」の基準が複数あることに気付き、自分の意見を持つ。

(6) 指導計画

第一次

・『論語』『韓非子』それぞれの「直躬」テキストの主張を読み取り、「公」と「私」の対立という当時の問題領域を認識する。

第二次

・『史記』の「石奢」テキストを読解し、編集者として石奢についてどのような結論をつけるか考え、自分の意見を書いて発表する。

(7) 授業の実際

今回この単元を終了し、石奢の行った行動について批評するという活動の中で出てきた学習者の意見を分析すると、学習者各々の「正しさ」という概念についての価値観を問うことなく、今持っている学習者の「正しさ」の価値基準に沿って石奢の行動を評価するにとどまってしまったという反省点が生じた。そうなるってしまった要因としては、

① 司馬遷の論贊について説明し、編集者として結論付けようという活動（問い）が裏目に出してしまったこと。

② 物語の背景に存在する「公」「私」の価値基準という認識の獲得に重きを置いて、石奢の行動の分析、テキスト自体の詳細な読解に時間をかけなかったこと。

という二点があげられる。「価値を創造するための自らの価値観の相対化」を行うための、一度他者の行動、思想に寄り添うというプロセス（＝なぜ石奢はそのような行動をとったのかについての詳細な押さえ）が欠落していたことが大きい問題であった。

しかし、その中でも

親より先に死ぬことは親不孝です。

自分を逃がした息子が自ら監獄に入り自殺したことを、父が知ったらどう思うことか。

といったものように石奢の父に目を向け、父親に寄り添って考え、「同化」の視点を持っているものもあった。これは「孝」の概念に対して「死ぬことが一番の親不孝」という視点で言及できており、漢文学習における「徳目」を知識としてではなく、自らに結びつく概念であるとして認識している。また、

（石奢は）不忠義者である。

このことを踏まえ、次からの職務を全うすることが忠義に値する。というような、「公」を尊重するならば王の命令に背くべきではないという意見も散見され、この意見は今回わかりやすく「公私の二項対立」に落とし込むために授業中は触れなかった「公（法 vs 皇帝権）」の対立を学習者が見出していることがわかる。

4 授業実践②「熊本県立球磨工業高等学校における実践」

(1) 単元の基本情報

- | | |
|---|---|
| ① | 対象生徒…熊本県立球磨工業高等学校2年生 |
| ② | 時期…2017年7月（1学期） |
| ③ | 単元名…「故事成語との対話」「故事成語」の価値観を問う、教材…A「推敲」（『唐詩紀事』）B「五十歩百歩」（『韓非子』） |
| ④ | C「宋襄の仁」（『戦国策』）D「杞憂」（『列子』） |

(2) 学習者観

「工業高校における古典教育の実際」⁷の中で竹盛氏は「古典をやって何になるんなら、先公——」このような荒々しい声が拒否反応のひとつとして、生徒達から必ず発せられる。学習の意欲と習慣のほとんどない彼らを前にして、古典学習の意義をいくら唱えてみても始まらない。ともあれ、いかにして古典に興味を持たせ、授業に参加させていくかが、先決で危急の問題であった。」と述べ、工業高校での授業実践を紹介されている。工業高校における授業で学習者の興味関心をいったん失ってしまうと、もう戻することはできないという感覚はまだ赴任して1学期を終えたただだが、私自身も実感として感じる。特に漢文という苦手意識を持つにはこの上ない領域については尚更である。

今私が勤務している熊本県立球磨工業高等学校は熊本県の南部、人吉・球磨地区にある工業高校であり、生徒数545人、各学年普通科2クラス、電気科1クラス、建築科1クラス、建設工学科1クラスという構成であり、男女の比率は男子9対女子1といったところである。全体として生徒は落ち着いており、学習意欲の高い生徒も散見されるが、学習意欲が低い者も見られる。

そして今回赴任して私が一番感じる生徒の特徴は、「イマココ」以外への思考をしない、できないということ、もう少しわかりやすく言うと「具体的、個別的思考」は得意だが、「抽象的、全体的思考」が苦手であるということである。例えば、評論や小説の授業において抽象的な表現や人間、社会全体への投げかけといった文章には興味を示さないが、そこから具体的生活やクラスの話に落とし込んで

いくとたんに興味を示すのである。もちろん、前任校でもその傾向はあり、身近な話題の方が人の興味関心を引くというのは当たり前の話であるが、特にこの3カ月間そう感じる場面が多くあった。

楽しい授業をすることが目標であるならば、文章表現のあらゆる抽象や社会への提言を具体化し、彼らの身近な問題（友人関係、芸能ニュース、恋愛話……）に落とし込み、ジョークを交えた授業をすればよいのだろうか（もちろん時にはそのような話も必要となる）、それはあくまでも学習者が「fun」と感じる授業である。稿者は国語の授業では「fun」ではなく、「interesting」を目指したい。そして「イマココ」ではなく「これからの人間や社会の在り方」に「ものづくり」という生き方を通して大きく関わっていく彼らにこそ「イマココ」から少し離れ、抽象的に「社会」や「人間」といったものについて思考してほしい。

そしてその際に教材として最もふさわしいのが、「イマココ」から「タテ」においても「ヨコ」においてもかけ離れた「漢文」であり、その中でも「イマココ」にわかりやすい形で存在し、「二千年以上も前の外国の故事と今の自分の生活をリンクさせることで、ちょっとだけ高い見地から、今の自分を見つめ直すことができる」故事成語こそ彼らを「イマココ」から解き放ち、ちょっとだけ高い視点から物事を見極める力を養うことができるのではないだろうか。そう考え、授業を構想した。

(3) 教材観

多くの故事成語学習「成語」の背景となった「故事」を読むこと

で、我々が日常的に使っている言葉、あるいは初めて知った言葉が様々なエピソードの中で生まれたものだということを認識すること
で学習を成立させている。

今回改めて着目したのが「故事」にも「背景」は存在するという
観点である。

たとえば「推敲」について、賈島が漢詩の表現において「推」と
「敲」でずっと悩み続けたというエピソードの背景には「賈島拳に赴
きて」の「科挙」という社会制度が存在しており、その社会制度も
当然のことながら、当時の価値観や思想を反映したものである。

「科挙」について

科挙という制度は、それ以前の官吏登用法に比べれば才能の客
観的評価に傾くとはいえ、そこで測られる経書の教養や詩文の能
力は、専門の実務能力よりむしろ全人格的な優越性の表れと観念
されたであろう。上述の王安石の改革に対し、詩賦を擁護した蘇
軾の意見では、政治にとつては詩賦も策もひとしく無用であるが、
策がありきたりの論点のつぎはぎで作文できるのに対し、唐以来、
詩賦によっていくたの名臣が登用されている事実を重視すべきだ
という（『蘇軾文集』巻二五、議学校貢拳状）。詩作に必要な知力
が、政治的手腕にもつながるものと想定されている。こうした全
人格の評価が志向される点では、科挙もまた中国に伝統的な德行
重視の人材評価、ひいては中国の学問自体の性格に連なるだろう。

また、B「五十歩百歩」やC「宋襄の仁」についても当時の「戦」
という時代背景が存在し、その現代の日本の高校生から見ると特殊

な状況下において表出した「成語」である。最後のD「杞憂」につ
いては列子の「虚を導ぶ」という思想が背景に存在することは言わ
ずもがなであるが、当時の天地観、宇宙観などの背景も存在してい
ると言える。

このような故事成語の「故事」の背景に確かに存在する価値観や
社会制度、思想について学習者に調べさせ、教え込むといった学習
が有意義であることは認識しているが、その学習活動は漢文への苦
手意識を「助長」するものになる可能性があるとみなし、今回は学
習者の実態を考慮して別の方向性で単元を構想した。それが

I、それぞれの故事成語が有している価値観を授業者が一般化した
形に落とし込み、

↓「①古典世界の人々と問題を共有」

II、その価値観に対する学習者それぞれの考えを書き、発表する
という言語活動を行い、

↓「①彼らと対話」「③自己のものの見方・考え方について考え
を深める」

III、自らの考えと故事成語が有する価値観の差異や共通点を認識し、

↓「②その対話を通して他者のものの見方、考え方を知る」

IV、その違い（共通点）から現代と故事成語ができた当時の背景の
違い（共通点）に思いを巡らせる。

↓「②その対話を通して他者のものの見方、考え方を知る」

「③自己のものの見方・考え方について考えを深める」

という学習活動である。

I については学習者の実態に合わせた工夫である。難しい問いを

発すると思いが止まってしまう生徒が多いため、できるだけ的確に、簡潔に問いを設定することを心がけた。

Ⅱについてはクラスにおいて意見を発表することを好む者が多いという学習者の強みを生かし、「話す」言語活動を多く取り入れることとした。

Ⅲ・Ⅳについては最後の授業でまとめとして行い、学習者の意見の中から差異が見出しやすい意見をピックアップして考えさせた。

(4) 指導観

指導に当たって留意したのは漢文教材の学習者への提示の方法である。今回、主となるテキスト「推敲」以外は現代語訳されたものを学習者にテキストとして提示した。その一番の理由としては漢文教材への拒否反応をなくし、テキストの正確な内容把握を促したいという理由がある。現代語訳で内容を理解した上で、グループ学習等の協同学習を進めていくこととし、学習者の興味関心を保つという点において、一つの記事成語につき、一時間で完結という単元構成をとった。一つの記事成語についてじっくりと取り組むという授業スタイルはテスト範囲でもあった「推敲」のみにとどめた。

(5) 単元の目標

・ 故事成語の成立の背景に存在する当時の価値観や考え方に気づき、自分や現代社会の考え方と比較する。

(6) 指導計画（全10時間）

・ 第一次

○「推敲」の内容を押さえる

「推敲」に出てくる重要語、句法を押さえ、「推敲」の現代語訳を確認する。

第二次

○「推敲」を暗誦する。

（教科書補助プリント等を用いながら内容の再確認を行う。）

・ 第三次

○ 故事成語の価値観を読み取り、その価値観を問う。

・ 「推敲」「五十歩百歩」「宋襄の仁」「杞憂」といった四つの故事成語それぞれに見出せる価値観を読み取り、自分の意見を持った上でそれぞれが我々の価値観に共通する部分と異なる部分があることに気づく。

《それぞれ設定した価値観》

「推敲」：「表現錬磨の必要性」

「五十歩百歩」：「逃げることが問題であり、逃げた歩数の多寡は問題ではない」

題ではない」

「宋襄の仁」：「戦いの場において無用な礼儀や情けは不要」

「杞憂」：「知ることができないことを知ろうとして考えることは愚かだ」

(7) 授業の実際

「推敲」の授業について

「表現の錬磨」という普段はあまり考える場面のない問いについて学習者たちに意見を求める不安はあったが、こちらの予想に反して活発な意見が出た。特筆すべきは「さらっと思いついた表現の方がよい」の理由で「時間がかかる」「自分らしさ」という点に言及する意見も目立った。

「五十歩百歩」の授業について

この授業においては「逃げることは問題か」という問いと「逃げた歩数は本当に問題ではないのか」という二つの問いが設定できたが、「そもそも逃げることで自分が問題であり、逃げた歩数は問題ではない」という価値観として題目を設定し、生徒の意見を求めた。するとやはり意見としては「逃げることはダメ」「逃げることはダメだが、逃げた歩数は関係あると思う」「逃げることも時には必要」という三段階に分かれた。

「宋襄の仁」の授業について

古代中国の思想を語る上で必要不可欠な「仁」を「思いやり」「情け」「礼儀」というワードに落とし込み、問いを設定したが、当初の予想通り部活動を必死に取り組んでいる学校ということもあり、スポーツにたとえて、自分の経験を交えて意見を述べる生徒が多かった。そしてその議論の中で「戦争では思いやりや礼儀は必要ないが、スポーツでは必要」「戦う前は必要だが、戦いの最中は必要ない」と

いう意見が出た。

「杞憂」の授業について

「知ることができないこと、考えてもわからないことを考える人間は愚かである」という価値観を問うという活動を行ったが、授業前の予想としては「昨今の科学技術の発展」と、「生徒に日常生活の中での経験」という二つの方向性が予想された。結果としては後者について意見を述べる生徒が多くなった。

単元の最後の授業について

この時間は単元の最後であったので、故事成語の価値観とそれぞれの高校生の価値観を比べ、その違いがなぜ生じるかについて分析させ、書かせた。

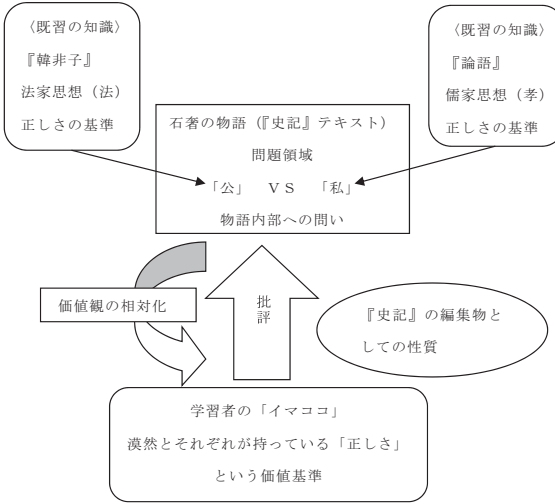
故事成語の有する価値観と違いがはっきり表れている意見についてその違いがどこから生まれるのかという問いを投げかけたため、客観的に現代と古代中国の差について考えた意見が多く見られた。

しかし、これらの学習者の意見はあくまでも「想像」である。「古代中国の方が今よりも時間がゆつくりと流れている」「個性は重視されていないかった」など勝手な想像で批評していると言ひ換えることもできる。そしてこれは学習者それぞれの古代中国、あるいは現代社会への「固定観念」として捉えうるため、今後の漢文の授業においてこの「固定観念」を揺さぶるような教材選定、工夫を施していく必要性を実感した。

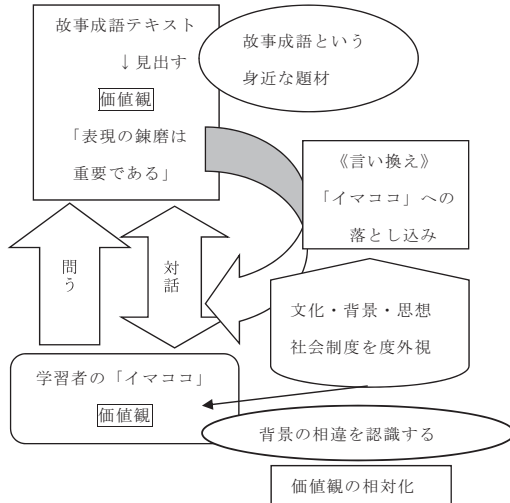
5 成果と課題

今回、二つの実践を試みたが、その二つに共通する目的は前述したようにそれぞれの学習者の「イマココ」を相対化するというものである、その相対化の方法をそれぞれの学習者の実態、位相に合わせて変更した。

【実践①の枠組み】



【実践②の枠組み（推敲の場合）】



上で示したように実践①に関してはあくまでもテキスト内部の石奢の行動に対して批評を加えるという学習活動を行った。その際に現代の学習者の持つ指標、価値基準のみで勝手に批評するのではなく、儒家思想や法家思想といった当時の思想、価値観を認識しているという前段階の学習は必要不可欠となる。すなわち、物語の背景に存在する「公」「私」それぞれの「正しい」の基準も学んだ上で自らが漠然と持っている「正しい」の価値基準と照らし合わせ、批評を行う。そしてそれを他の学習者や司馬遷の論議と比較し、対話し

ていく。そのプロセスの中でそれぞれの学習者の価値観の相対化を図った。

実践②に関しては故事成語のそれぞれのエピソードが提示している価値観を、いったん授業者が引き取り、学習者の「イマココ」に落とし込んだ問いの形にして学習者に投げかけた。学習者はその問いに関して自らの経験や知識を参考にして理由を含めた形で答えを出した。ここで一つの学習活動としては成立しているかもしれないが、そこで出された学習者の答えは現代社会の「イマココ」の社会制度や価値観が内在化しているものであり、それぞれのテキスト内部に広がる当時の社会制度や背景、文化を度外視して導き出された答えである。そこには明確な差が存在するのである。加藤氏の述べる「リンク感覚」という表現を借りると「リンクして（別々のものがつながれて）いる」「そこには差異が確かに存在する」ということを認識することから自己の相対化は始まると考えられる。その点を授業者がはつきりと認識し、「イマココ」の価値観が内在化した答えをピックアップし、二つの考え方に差が生まれる理由（＝背景の違い）について、生徒が認識するという仕掛けを施した。つまり、テキスト内部の価値観と自らの価値観の違いは「イマココ」とテキスト内部に広がる背景の差にあるのだということを、単元を通して学習者が認識することである。そのプロセスの中で学習者は自らの答え、さらには価値観を相対化していくことが可能になる。

以上のように実践①、②において学習者の実態、位相に合わせて異なるプロセスを設定した。しかし、あくまでも目的は学習者の「イマココ」の相対化であり、その結果として「イマココ」から学習

者を飛翔させることにより、自らの生きる社会や考え方を相対化することができるとしている。そしてその学習の積み重ねにより「イマココ（＝自分と自分を取り巻く社会）」の相対化が可能となるという観点において「古典の意義や価値」について自ずと学習者は深く考えていくことができるのではないか。本実践では少しだけその可能性を見出した。

今回の二つの実践における課題は随所に見られるが中でも最も考えるべきは、田中宏幸氏の述べる「第一は、古典とどのように出会わせるかということである。作品と出会うときには、いったん作品に同化していくことが必要であるが、その手立てをどうするかという課題である。」という点についてその「同化」のプロセスが手薄になってしまったことである。

先述したように実践①についてはテキスト外の「公」「私」についての儒家、法家の価値基準を押さえるプロセスに重点を置いたため、『史記』テキストの石奢の物語内部での行動を押さえるプロセスを急ぎ足で進めてしまった。

また、実践②においては学習者の実態に合わせて一時間で一つのテキスト、そのテキストも現代語訳という方法を用いたため、テキスト内部の登場人物たちの細かな言葉の言い回しや、行動についての押さえは不十分である。実践②の学習者の感想を見ても明らかに「故事成語の価値観を問う」という学習活動で「故事成語テキストとの対話」を目指したが、「故事成語テキストを媒介として学習者同士の価値観をぶつかり合わせる」という学習活動の趣となってしまう感が否めない。「漢文の世界に親しむ」というスタートと

しては良いかもしれないが、今回の目標である「価値観の相対化」という観点で見ると同じ地区の同じ高校のクラスメイトとの対話で終わっては「価値観の相対化」のレベルとしては低いものとなってしまう。学習者の実態と目指すもののしつかり見定めてこの単元を生かせるさらなる単元づくり、授業づくりの必要性を感じた。

6 おわりにく協議を終えて

本実践は「価値観の相対化」というテーマのもと、位相の異なる高校で方法や目標を変えることによって授業を構想、実践した。その際に授業構想の時点で欠落していたポイントに協議の中で気づいた。それが「追体験」という観点である。テキストを読むという行為にはテキスト内の登場人物の行動や筆者、作者の思考過程を「追体験」し、そのプロセスの中で「わかる、共感できる」という感情と「わからない、納得できない」といったもやもやとした感情を味わいながら、テキストへの同化と異化を繰り返し、テキストと対峙するという要素が内包されている。そしてそのプロセスの中で「自らの価値観の相対化」を無意識に行うのである。その営みを軽視していなかったか、教師側がそのプロセスを急ぎ足で進め、結論を求めすぎてはいなかったかと今回の実践を省みた。

また、ともに学んでゆく仲間（クラスメイト）との対話という点においても目の前に存在する価値観や物語の批評で意見をぶつけ合うだけではなく、「ともにテキストを追体験し、読み進めていく仲間」として捉えることによってより深い学びをそれぞれの学習者に

もたらしてゆくのだと再認識した。

最後になりましたが、今回、まだ教員四年目の若輩者にこの広島大学教育学部国語研究会・研究協議会での発表の機会をいただきましたこと、大変感謝しております。また、広島大学大学院教育学研究科の佐藤大志先生に実践の段階から発表にいたるまで多大なるご指導をいただきました。

佐藤先生をはじめ、諸先生方からいただいたご意見やアドバイスは今後の自身の国語教育との向き合い方について大きな指針となりました。今後ともよりよい授業構築、実践ができるよう目の前の生徒たちと、教材テキストと向き合って参りたいと思います。ここに改めて感謝申し上げます。

7 参考文献

- 武田泰淳（1959）『司馬遷―史記の世界』文芸春秋新社
竹内照夫（1960）『新釈漢文大系12 韓非子 下』明治書院
内野熊一郎（1962）『新釈漢文大系4 孟子』明治書院
林 秀一（1962）『新釈漢文大系20 十八史略』明治書院
宮崎市定（1963）『科挙 中国の試験地獄』中公新書
小林信明（1972）『新釈漢文大系22 列子』明治書院
竹内照夫（1974）『春秋左氏伝 上』集英社
吉田賢抗（1976）『新釈漢文大系1 論語』明治書院
野口定男（1980）『史記を読む』研文出版
江連 隆（1984）『漢文教育の理論と実践』大修館書店

森野繁夫 (1987) 『漢文の教材研究 1 故事成語編』 溪木社

青木五郎 (1996) 『新釈漢文大系 91 史記 (列伝四)』 明治書院

溝口雄三・丸山松幸・池田知久 (2001) 『中国思想文化事典』 東京大学出版会

西川靖二 (2005) 『ビギナーズ・クラシックス 中国の古典 韓非子』 角川ソフィア文庫

室井 尚 (2015) 『文系学部解体』 株式会社 KADOKAWA

吉見俊哉 (2016) 『文系学部廃止』 の衝撃』 集英社

竹盛浩二 (1980) 『工業高校における古典教育の実際』 (『国語教育研究』 (26中)) 広島大学教育学部光葉会

谷口 洋 (2005) 『悲劇の星雲』 との格闘—文學としての『史記』研究序説— (『中國文學報』 (70)) 中国文学会

田部井文雄 (2005) 『漢文教育の諸相—研究と教育の視座から』 大修館書店

田中宏幸 (2010) 『古典との対話を通じて自己を問い直す授業実践の構築』 (第50回広島大学教育学部国語教育学会・研究協議) まとめ (『国語教育研究』 (51)) 広島大学国語教育会

(注)

1 ベネッセ編集部「答申から読み解く次期学習指導要領9つのキーワード」(『VIEW 21 2017 4月号』) p12

2 加藤 徹 (2008) 「トリップ感覚で生かす漢文古典の知恵」(『東方』 (2月号) 東方書店 p6-9

3 吉見俊哉 (2016) 『文系学部廃止』 の衝撃』 集英社 p105-

107

4 武田泰淳 (1959) 『司馬遷—史記の世界』 文芸春秋新社

5 谷口 洋 (2005) 『悲劇の星雲』 との格闘—文學としての『史記』研究序説— (『中國文學報』 (70)) 中国文学会 p1-33

6 溝口雄三・丸山松幸・池田知久 (2001) 『中国思想文化事典』 東京大学出版会「公私」 p254

7 竹盛浩二 (1980) 『工業高校における古典教育の実際』 (『国語教育研究』 (26中)) 広島大学教育学部光葉会 p242-256

8 溝口雄三・丸山松幸・池田知久 (2001) 『中国思想文化事典』 東京大学出版会「選挙」 p254

9 田中宏幸 (2010) 『古典との対話を通じて自己を問い直す授業実践の構築』 (第50回広島大学教育学部国語教育学会・研究協議) まとめ (『国語教育研究』 (51)) 広島大学国語教育会 (熊本県立球磨工業高等学校)